

## Reflexões sobre ensino do Direito e avaliação no contexto brasileiro<sup>1</sup>

LIGIA PAULA PIRES PINTO SICA,<sup>2</sup> JULIANA BONACORSI  
DE PALMA<sup>3</sup> y LUCIANA DE OLIVEIRA RAMOS<sup>4</sup>

### RESUMO

O artigo se volta ao estudo do instrumento da avaliação no ensino jurídico brasileiro. A tese central sustentada no texto consiste na necessária relação entre métodos de ensino e avaliação, de modo que a avaliação pode adquirir diferentes conformações de acordo com o método ao qual

- <sup>1</sup> Este artigo é o resultado de estudos realizados no interior do Núcleo de Metodologia de Ensino do Direito, da Direito GV, à época coordenado pelo Prof. José Garcez Ghirardi, a quem somos gratas. Agradecemos também ao Prof. Esdras Borges Costa pela prontidão e participação nos estudos sobre o ensino e a avaliação. Agradecemos principalmente aos colegas pesquisadores André Javier F. Payar e Ana Mara França Machado, com quem começamos a realizar nossos debates semanais sobre Metodologia de Ensino e esse texto. Agradecemos ainda aos antigos colegas pesquisadores Catarina Barbieri, Flávia Scabin, Ieda M. K. Dias de Lima, Thiago dos Santos Acca e Vivian C. Schorscher pelos debates que travamos acerca do ensino jurídico. A ordem dos nomes das autoras corresponde tão somente ao critério de titulação.
- <sup>2</sup> Doutora em Direito Comercial pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora Executiva do Centro de Pesquisa Jurídica Aplicada da Direito GV. Pesquisadora do Núcleo de Direito dos Negócios da Direito GV. Pesquisadora do Núcleo de Metodologia de Ensino. Professora do CEU-ICSS.
- <sup>3</sup> Mestre e Doutoranda em Direito Administrativo pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora na Direito GV. Professora da Universidade São Judas Tadeu (USJT), dos cursos de especialização do GV*Law*, da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP) e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).
- <sup>4</sup> Doutoranda em Direito Constitucional pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência Política pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pesquisadora do Núcleo de Justiça e Constituição da Direito GV. Membro do Núcleo de Metodologia da Direito GV. É Professora e pesquisadora da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP).

se relaciona. Feitas reflexões sobre a tendência de adoção de um ensino-aprendizado participativo nas Faculdades de Direito no Brasil, o texto aborda a análise da avaliação no contexto dos principais métodos de ensino participativo. Ao final, a conclusão aponta para a instrumentalidade da avaliação para o ensino jurídico preocupado com retenção de conteúdos, desenvolvimento de habilidades e que compreenda o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado.

#### PALAVRAS-CHAVE

Avaliação - Ensino jurídico participativo - Métodos de ensino jurídico - Brasil.

## **Reflexiones sobre enseñanza del Derecho y evaluación en el contexto brasileño**

#### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo el estudio del instrumento de la evaluación en la educación jurídica brasileña. La tesis central sostenida en el texto se refiere a la relación necesaria entre los métodos de enseñanza y de evaluación, de manera tal que la evaluación puede adquirir diferentes conformaciones de acuerdo con el método al que se refiere. Realizadas algunas reflexiones sobre la tendencia de adoptar un enfoque participativo de enseñanza-aprendizaje en las Facultades de Derecho en Brasil, el texto aborda el análisis de la evaluación en el contexto de los principales métodos de enseñanza participativos. Sobre el final, se concluye que la evaluación es una herramienta útil para la enseñanza del Derecho con el fin de retener contenidos, desarrollar habilidades y la comprensión de los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

#### PALABRAS CLAVE

Evaluación - Educación participativa legal - Los métodos de la enseñanza del Derecho - Brasil.

## Reflections on legal teaching and evaluation in the Brazilian context

### ABSTRACT

This paper aims at studying the evaluation tool in the Brazilian legal education. The main thesis supported by the authors regards the necessary relation between teaching methods and evaluation, in such a way that the evaluation can acquire different conformations according to the corresponding method. Once reflections about the trend of use of active learning in Brazilian Law Schools are made, the text analyzes evaluation in the context of the most relevant active learning methods. By the end, we conclude that evaluation is a useful tool for teaching law in order to retain subjects, develop abilities and improve the idea of students as protagonists of their own learning process.

### KEYWORDS

Evaluation - Active learning - Methods of legal education - Brazil.

### I. INTRODUÇÃO: A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE MÉTODOS DE ENSINO JURÍDICO E AVALIAÇÃO

Uma das tendências identificadas hoje no ensino jurídico no Brasil consiste na adoção de métodos participativos em sala de aula. Embora a tradicional forma de aprendizagem jurídica por meio da exposição de conteúdos pelo professor ainda seja o método mais adotado nas Faculdades de Direito no Brasil, é significativa a cada vez maior recepção por aulas em que o aluno tome uma postura ativa em classe e, assim, seja protagonista de seu próprio aprendizado. Inúmeros e diversificados são os exemplos dessa tendência, tanto que cresce significativamente o número de textos voltados ao estudo dos métodos participativos ou relato de aplicações concretas em sala de aula.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Para um panorama no ensino participativo no Brasil, cf. GHIRARDI, José Garcez e Rafael Domingos FAIARDO VANZELLA (coord.), *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*, São Paulo, Saraiva, 2009. Interessante afirmar que a adoção de métodos participativos ainda é incipiente no Brasil, estando restrito a

Contudo, temas mais específicos envolvendo métodos participativos são ainda pouco explorados. É o caso da *avaliação*, tema a ser desenvolvido no presente texto. A tese aqui defendida é que há uma *necessária correlação entre métodos didáticos e métodos de avaliação*.

Da afirmação aqui sustentada de que há uma conexão indissociável entre avaliação e métodos de ensino jurídico decorre a premissa de que a avaliação não pode ser vista como um conceito uníssono e uniforme. Pelo contrário. A avaliação adquire diferentes conformações, pois diferentes são as dinâmicas e objetivos almejados com cada método de ensino. Em outros termos, não é possível estudar a fundo a avaliação sem seu contexto, qual seja, o método ao qual se relaciona. Assim, analisaremos a *relação entre métodos participativos e avaliação*, ressaltando as peculiaridades da avaliação nos diferentes métodos participativos. Nesta oportunidade, analisaremos o formato que a avaliação pode adquirir nos principais métodos participativos adotados nas Faculdades de Direito no Brasil: Diálogo Socrático, Discussão, Seminário, *Problem-Based Learning* (PBL), Método do Caso e *Role-play*.

algumas pontuais iniciativas de professores, individualmente considerados, ou a poucas instituições. É o caso da Direito GV, cujo programa pedagógico é construído a partir do eixo metodológico da participação em sala de aula, ponto comum que confere unidade à Faculdade de Direito. Não por menos há um Núcleo de Metodologia na Direito GV para desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino jurídico e orientação dos professores quanto à utilização de métodos participativos em sala de aula. É obrigação do professor fazer com que a maioria das aulas de seu curso seja de formato participativo, qualquer que seja o método adotado. Por essa razão, as salas de aulas têm um número reduzido de alunos (50 por sala, até o último vestibular) e certas disciplinas, mais instrumentais, contam com aulas no formato “Plenária” e “Oficina”, esta ministrada em número ainda mais reduzido (25 alunos por sala, até o último vestibular) para que incremento da qualidade do debate. Cf. [www.direitogv.fgv.br](http://www.direitogv.fgv.br). No entanto, este não é o cenário característico no ensino jurídico brasileiro. Na medida em que os métodos participativos constituem iniciativas recentes no Brasil e poucas instituições os internalizam – e adotam como efetiva linha de ensino –, há sérios problemas que obstaculizam sua adoção de modo mais maciço. Como exemplos, pode-se mencionar a falta de incentivos para que os professores façam uso de métodos participativos e mesmo a existência de uma estrutura universitária inadequada para tanto (nas Universidades públicas atinge-se a proporção de 120 alunos por professor, por exemplo, e o desenho da grade curricular no formato conteudista cria para o professor a obrigação de “cumprir conteúdos”, e não propriamente zelar pelo aprendizado).

Cabe advertir que não propomos um formato fechado para a avaliação em cada nicho de método participativo. Evidentemente que o professor ajusta a avaliação também de acordo com a sua linha pedagógica e pretensões de ensino, envolvendo transmissão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades pelos alunos. No entanto, consideramos que as peculiaridades inerentes a cada método predica, pelo menos, interessantes diretrizes e pontos de reflexão sobre a modelagem da avaliação. Ressaltá-los é o nosso principal objetivo neste trabalho.

## II. A AVALIAÇÃO E SEU AMBIENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM UM NOVO MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Muitas vezes é possível extrair da fala de bacharéis em Direito brasileiros recém formados uma espécie de angústia por terem tido acesso a muito conteúdo, mas não saberem o que fazer com ele. A partir dessa fala, tem-se a impressão de que talvez essa insatisfação resulte do modelo de ensino predominante em sala de aula: aquele pautado somente no acúmulo de conteúdos, conceitos e regras jurídicas que são cobrados na prova final, deixando de lado o aprendizado de competências e habilidades tão necessárias às profissões jurídicas.

Enquanto alguns alunos transitam com facilidade em um ensino jurídico dito tradicional e conteudista, outra parcela dos estudantes necessita da imersão num ambiente mais participativo de ensino-aprendizagem, a fim de que o aprendizado do Direito se torne cada vez mais significativo.

Descontentamentos e críticas em relação ao ensino jurídico no Brasil, como se sabe, não são exclusividade de nosso tempo e, de igual modo, ocuparam e ocupam tanto os debates da sala de aula como os da sala dos professores. Correlativamente, por mais que boa parte das instituições de ensino jurídico encontre dificuldades em realizar a tarefa, a preocupação com a inovação do ensino do Direito vem se revelando por parte de alguns atores interessados em equipar o futuro profissional dos alunos com ferramentas adequadas à sua atuação, seja como advogado, por exemplo, seja como pesquisador e/ou professor, seja como funcionário do Estado ou como proponente de políticas públicas. Enfim, atores inte-

ressados na formação de profissionais aptos a lidar com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado e complexo.<sup>6</sup>

Entendemos que a busca pela *inovação do ensino jurídico* ultrapassa os ajustes e rearranjos pedagógico-institucionais. A alteração pura e simples da grade curricular, remanejando a ordem em que as disciplinas serão ministradas durante o curso, inserindo-as ou as excluindo do currículo, reduzindo ou elevando a carga horária de uma ou de várias delas; ou a implantação de novas estratégias administrativas que visem a regulamentar o estágio profissional e adequá-lo às demandas da instituição de ensino; dentre outras tentativas, ilustram, a nosso ver, ações que, por si só, não bastam.

São práticas nem mais nem menos importantes que o fenômeno da sala de aula, ou, em outras palavras, do processo de ensino-aprendizagem que toma emprestado a maior parte do tempo da graduação em Direito, e no qual protagonizam, principalmente, professores e alunos. Buscar uma nova formação desses alunos, portanto, que dê conta de garantir-lhes uma boa formação intelectual e humanística; prover-lhes o desenvolvimento de habilidades como raciocínio jurídico e ensinar-lhes as competências e habilidades necessárias à sua inserção na vida profissional, requer uma abordagem alternativa do direito enquanto objeto de ensino, enquanto disciplina a ser objeto do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Creemos que em uma abordagem alternativa do Direito enquanto disciplina a ser ministrada pelo professor, este se vê interessado em facilitar a aprendizagem do aluno antes de preocupar-se somente em transmitir o conteúdo programático previsto para a duração do ano, ou do semestre. Neste caso, interessaria não só ao desenvolvimento do intelecto e do raciocínio jurídico, mas, sobretudo, criar e manter um ambiente propício ao florescimento e ao aprendizado de competências, habilidades e atitudes pertinentes ao futuro profissional do aluno, de modo que fosse perseguida uma formação que propiciasse o manejo

<sup>6</sup> Cf. AGUIAR, Roberto A. R., *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*; BARBOSA MUSSE, Luciana, "Novas perspectivas para ensinar Direito: o ensino jurídico por intermédio de habilidades", em *Revista Direito GV*, nro. 2, v. 2.

do Direito em ambientes que demandassem soluções diversas e com fundamento em um aparato legal dinâmico.

Daí, compreender o Direito não pode ser o mesmo que decorar códigos, simplesmente. O conhecimento da lei processual é essencial às atividades de um advogado, não há dúvidas, numa audiência ou num júri. Mas, certamente, um desempenho diferenciado desse bacharel e dele enquanto profissional dependerá em muito de sua capacidade de respeitar os posicionamentos diversos que concorrerão aos seus naquele momento; em rapidamente encontrar uma solução jurídica pertinente aos problemas lançados e; estruturar seus argumentos e contra-argumentos de modo a se fazerem claros e convincentes aos seus interlocutores.<sup>7</sup>

A partir daí é lícito ao professor dispor de outros meios, e não o uso exclusivo das exposições, no preparo de suas aulas. Poderá tanto servir-se de *recursos tecnológicos* como slides, vídeos, internet, dentre outros, como de *métodos de ensino* –método do caso, diálogo socrático, debates, *role-play*, etc.– adequados, cada um, a depender dos objetivos do curso ou da aula. A opção por um ou outro método, portanto, vincula-se à escolha das competências, habilidades ou atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos, ou mesmo do tópico a ser ensinado pelo professor.

No entanto, a promoção desse novo contexto de ensino-aprendizagem traz consigo a necessidade de enfrentamento de novas questões, tais como: de que forma fazer dialogar um novo modelo de ensino do direito com uma lógica institucional tradicional apegado a um único

<sup>7</sup> Do mesmo modo, ter conhecimento da lei ou da doutrina dos contratos não quer dizer, necessariamente, aprender a contratar, a negociar, a redigir um contrato, a localizar eventuais vícios que possam anulá-lo, ou a decidir sobre um problema em prol desta e não daquela parte. Cf. CORRÊA, André Rodrigues, "Por que privilegiar o desenvolvimento de competências? Relato de uma aula de Direito Contratual", em GHIRARDI, José Garcez y Rafael Domingos FAIARDO VANZELLA (orgs.) (2009), *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*, pp. 33-34, de acordo com Perrenoud "...na atividade profissional da advocacia (...) ao advogado não basta conhecer textos legais ou doutrinários (habilidades/capacidade) para levar a bom termo sua tarefa, além do mero conhecimento das regras do Direito se faz necessária uma competência que ultrapasse a erudição e que 'consiste em pôr em relação' seu conhecimento da lei, da jurisprudência, da dogmática, e sua representação do problema a resolver fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos".

método tradicional o expositivo e centrado na figura do professor? Como promover, em nível institucional, essa abordagem alternativa do ensino jurídico? Quais os critérios para a seleção das competências, habilidades ou atitudes a serem tratados nas dinâmicas em sala de aula? Colocados esses métodos de ensino participativos em xeque, como avaliar o desempenho do aluno?

Vale ressaltar ainda *a questão da avaliação a ser aplicada nesse novo ambiente de ensino-aprendizagem*. De que maneira devemos encarar a avaliação num contexto caracterizado por uma participação dos alunos distinta da que verificamos no ensino tradicional? Afinal, devemos ter em conta, por pressuposto, que num ambiente inovador para o ensino-aprendizagem estamos a desejar propósitos pedagógicos suprimidos num ambiente habitual. E, portanto, molda-se um ambiente exigente de uma nova postura dos alunos enquanto participantes das atividades propostas.

Isso acaba por demandar um novo olhar para a avaliação dos alunos. Mais além de certificar a quantidade de conteúdo absorvido por eles até o momento da prova, entendemos que a avaliação pode ser convertida em parte do processo de ensino-aprendizagem e, assim, contribuir para que a experiência do aluno na sala de aula se torne cada vez mais significativa. O problema é importante, pois se enfrentado sem muita preocupação pode pôr tudo a perder.

### III. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO PARTICIPATIVO E PREMISAS PARA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO CONTEMPORÂNEO

Ao refletirmos sobre o ensino jurídico, especialmente ao tratarmos das fronteiras entre os limites de um modelo tradicional e as possibilidades de um modelo dito alternativo ou inovador, percebemos que na prática docente cotidiana é uma tarefa difícil a identificação de características que indiquem a conformação deste ou daquele ambiente de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, em nossa reflexão sobre o ensino jurídico que permeia o tradicional e o inovador, há, na prática, dificuldade em se delimitar claramente as fronteiras entre um e outro. No entanto, se pudessemos destacar uma característica estrutural que, ao distinguir os ambientes, permita que ambos sejam reconhecidos e visualizados cla-

ramente por quem se debruçar sobre o tema, talvez falemos da *participação do aluno* em seu próprio processo de ensino-aprendizagem e, portanto, do papel atribuído a ele por cada uma das propostas. Como se verá adiante, a mudança no papel do aluno implica na alteração do papel do professor.

A proposta pedagógica predominantemente tradicional, em linhas gerais, trata o aluno como alguém que nada sabe a respeito de um tópico e que, por isso, deve apenas receber as informações transmitidas pelo professor e armazená-las. As aulas expositivas ministradas pelo professor são, por excelência, o meio pelo qual os alunos entram em contato com a disciplina jurídica no curso de Direito. A aprovação do aluno é certificada mediante o emprego de exames, sejam eles compostos por questões dissertativas ou por questões-testes, aplicados na metade ou ao fim do período. Ao final do curso, o aluno bem sucedido será aquele que demonstrou razoável capacidade para memorização de conceitos jurídicos esparsos. Nesse modelo de ensino do Direito, aquele que transmite o conteúdo aos estudantes é quem exerce o papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Uma proposta alternativa a esta considera que o aluno não só é capaz de aprender por si, como pode ser elevado à posição de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A centralização do aluno promove a mutação do papel do professor. Antes era dispensador de aulas e de lições. Agora, torna-se “criador de situações de aprendizagem”.<sup>8</sup> Para além da sua função de pesquisador, pedagogo e avaliador, o professor é agora orientador e co-protagonista, junto aos alunos, nesse processo de ensino-aprendizagem.

Uma mudança na concepção do ensino jurídico acarreta, a nosso ver, em mudanças não só na abordagem do objeto de ensino –o Direito–, como também na forma de apresentação e interação com a disciplina jurídica em sala de aula. A começar pela própria preparação da aula, o professor passa a ser tomado por outra ordem de preocupações, não se restringindo exclusivamente à transmissão do conteúdo previsto.

<sup>8</sup> PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 18.

Quais competências, habilidades e atitudes seria conveniente aprimorar? Qual seria a melhor forma de serem praticadas pelos alunos? Qual seria uma boa maneira de se orientar o aprendizado dos alunos? São questões que, por mais que auxiliem na delimitação dos traços característicos do ensino inovador frente ao tradicional, revelam que a tentativa de defini-lo de forma estável e duradoura constitui-se numa tarefa complexa. Isso porque, a depender dos objetivos planejados para determinada aula ou curso –o aprimoramento de certa habilidade, por exemplo, ou mesmo a retenção de um dado conteúdo–, há um leque de possibilidades à disposição do professor.

Essas possibilidades se traduzem em diversos métodos de ensino<sup>9</sup> passíveis de serem aplicados, a exemplo dos seminários, *role-play*, método do caso, etc., cada qual criando um ambiente pedagógico específico, que exigirá uma postura específica do aluno enquanto participante da atividade e, por conseguinte, deverá demandar uma forma de avaliação adequada aos novos propósitos do ensino. Todos esses métodos estão inseridos no contexto do chamado ensino participativo. O mote desse tipo de ensino é sintetizado por Lowman da seguinte forma: “os estudantes aprenderão e lembrarão melhor a informação se eles possuírem muitas associações cognitivas com ela; aprender informação isolada é mais difícil e menos permanente do que aprender uma informação que está conectada com uma rede de outros materiais”.<sup>10</sup>

Nesse sentido, os alunos, através do exercício de habilidades como escrever, ler, falar em público, discutir e resolver (e criar) problemas são desafiados a desenvolverem o pensamento independente. Ao aumentar o envolvimento do aluno, acredita-se que esse processo pode motivar ainda mais o aprendizado e trazer benefícios para a construção do seu conhecimento.

<sup>9</sup> Para maior detalhamento sobre a definição desses e de outros métodos de ensino jurídico, ver GHIRARDI, José Garcez (org.), *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*, São Paulo, Saraiva, 2009.

<sup>10</sup> LOWMAN, Joseph, *Dominando as técnicas de ensino*, São Paulo, Atlas, 2007, Capítulo “Avaliando o desempenho do estudante”, p. 138. Importante ressaltar, todavia. Sobre essa idéia, que muitos dos métodos sobre os quais iremos tecer considerações tem a retenção de informações como um dos aspectos, ou como uma das vantagens de sua aplicação. Vale mencionar, contudo, que a assertiva de Lowman aqui não atribui ao ensino participativo o objetivo único de auxiliar na retenção de informações.

#### IV. OS MÉTODOS DE ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO E SEU RELACIONAMENTO COM A AVALIAÇÃO

Ao refletirmos sobre o ensino jurídico, especialmente ao tratarmos das fronteiras entre os limites de um modelo tradicional e as possibilidades de um modelo dito alternativo ou inovador, percebemos que, na prática docente cotidiana, torna-se uma tarefa difícil a identificação de características que indiquem a conformação deste ou daquele ambiente de ensino-aprendizagem. No entanto, se pudéssemos destacar uma característica estrutural que, ao distinguir, permita que ambos os ambientes sejam reconhecidos e visualizados claramente por quem se debruçar sobre o tema. Talvez estivéssemos a falar da participação do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, do papel atribuído a ele por cada uma das propostas.<sup>11</sup>

A proposta predominantemente tradicional, em linhas gerais, trata o aluno como um ser que nada sabe a respeito de um tópico, mas que não pode sabê-lo por si. O professor, tido como a autoridade detentora de conhecimentos, é quem está autorizado a transmitir a informação verdadeira. Frequentemente, o docente prepara-se para a aula visando principalmente à transmissão do conteúdo, enfatizando a observância de um programa elaborado anteriormente por ele, ou mesmo pela instituição de ensino que o emprega. Não há dúvidas, pressionado ou não, sua preocupação reside na abordagem dos tópicos sugeridos. Tem-se a impressão de que a matéria deva ser dada a qualquer custo, ainda que em prejuízo de um aprendizado mais significativo.

Mais uma vez, repita-se, invariavelmente, o conteúdo é transmitido mediante aulas expositivas, uma abundância delas, que toma boa parte do tempo dispensado à graduação, e torna-se o meio quase que exclusivo pelo qual os alunos entram em contato com a disciplina jurídica. A aprovação do aluno, então, será certificada mediante o emprego de exames,

<sup>11</sup> Vale reforçar que os modelos ditos tradicional e inovador são processos de ensino-aprendizagem que não se excluem. É importante relativizar a diferenciação que fazemos entre um e outro, e desde já considerar que numa sala de aula, durante o curso da disciplina, ambos estão presentes. A distinção é válida se conseguir demonstrar a relevância que cada um desses processos atribui ao fenômeno da aprendizagem e, por conseguinte, se facilitar a visualização, posteriormente, da aplicação da avaliação tanto para certificar como para aprimorar a aprendizagem.

sejam eles compostos por questões dissertativas ou por questões-testes, aplicados na metade ou ao fim do período. Ao final do curso, o aluno bem sucedido será aquele que demonstrou razoável capacidade para memorização de conceitos jurídicos esparsos.<sup>12</sup>

Uma proposta alternativa a esta pode muito bem sustentar que o aluno não só é capaz de aprender por si, como propõe a manutenção de um ambiente propício para o desenvolvimento desta habilidade. Sem que, é claro, seja esquecida ou desautorizada a figura do professor, agora orientador e co-protagonista, junto aos alunos, nesse processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende com esse ambiente inovador? O mínimo que se espera é que o contato com o direito seja mais significativo.

Uma mudança qualquer na concepção do ensino jurídico acarreta, a nosso ver, em mudanças não só na abordagem do objeto de ensino –o Direito–, como também na forma de apresentação e interação com a disciplina jurídica em sala de aula. A começar pela própria preparação da aula, o professor passa a ser tomado por outra ordem de preocupações, não se restringindo exclusivamente à transmissão do conteúdo previsto.

Sob pena de nos tornarmos repetitivos, é importante questionar: quais competências, habilidades e atitudes seriam convenientes aprimorar? Qual seria a melhor forma de serem praticadas pelos alunos? Qual seria uma boa maneira de se orientar o aprendizado dos alunos?<sup>13</sup> São questões

<sup>12</sup> “Aulas quase sempre expositivas, com simples repasse de conteúdos, leitura de textos, na maioria das vezes feita pelo professor e devolvida aos alunos num processo de ensino-leitura, inibem a capacidade indagadora”, cf. VIELLA, Maria dos Anjos Lopes, “Das intenções aos objetivos educativos”, em CASTANHO, Sérgio e Maria Eugênia CASTANHO (orgs.) (2001), *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, p. 114. Para o caso do ensino jurídico a situação descrita por Viella poderia configurar-se na mera transmissão de conteúdos constantes dos “manuais” ou “cursos”, ou, ainda, da leitura, pelo professor, de partes do código. Muito embora a utilização da aula expositiva seja vista como uma prática docente perpetuadora e reprodutora de uma autoridade, a única legítima para deter o conhecimento, reprodutora de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que exclui a participação do aluno na construção da própria aquisição do conhecimento a que está exposto, há que se relativizar essa crítica, pois nem toda aula expositiva é ineficiente e deixa de cumprir com os objetivos traçados pelo docente ao preparar suas aulas. Criticamos aqui o uso que se faz das aulas expositivas como forma de percorrer, a qualquer custo, o programa do curso.

<sup>13</sup> Cf. HESS, Gerald F. e Steven FRIEDLAND, *Techniques for Teaching Law*, p. 263, seria interessante se os professores ao menos se perguntassem constantemente pelo menos três questões: “What are the salient skills and content I am trying to teach?”, “How

que, por mais que auxiliem na delimitação dos traços característicos do ensino inovador frente ao tradicional, revelam que a tentativa de defini-lo de forma estável e duradoura constitui-se numa tarefa complexa. Isso porque, a depender dos objetivos planejados para determinada aula ou curso –o aprimoramento de certa habilidade, por exemplo, ou mesmo a retenção de um dado conteúdo–, há um leque de possibilidades à disposição do professor.

Essas possibilidades se traduzem nos diversos métodos de ensino passíveis de serem aplicados, a exemplo dos seminários, *role-play*, método do caso etc., cada qual criando um ambiente pedagógico específico, que exigirá uma postura específica do aluno enquanto participante da atividade e, por conseguinte, deverá demandar uma forma de avaliação adequada aos novos propósitos do ensino.

Reservamos esse tópico do texto para tecer algumas considerações sobre alguns desses métodos –Diálogo Socrático, Discussão, Seminário, PBL, Método do Caso e *Role-play*– suas devidas aplicações e conseqüências na avaliação dos alunos, conforme se verificará.

Vale ressaltar que a mesmo a simples tentativa de definição dos métodos de ensino é uma difícil tarefa a ser executada e deve ser empreendida de forma cuidadosa. Isso porque os contornos de dada atividade vão ganhando forma a depender de variáveis como a diversidade cultural dos alunos, a particularidade da interação entre eles e o professor, a disciplina e o conteúdo a ser abordado no período, a experiência do docente na promoção de aulas participativas bem como sua concepção individual acerca das competências, habilidades e atitudes a serem ensinadas e aprimoradas pelos alunos. Todos esses fatores contribuem para que, na prática, a mesma atividade seja apropriada de diversas maneiras e seus limites difíceis de serem traçados, porém, ainda resguardadas suas peculiaridades uma vez conduzidas pelos objetivos pedagógicos a que se têm em vista.

well are my students learning the skills and content?" e "How can I help my students learn better?" ("Quais são as principais habilidades e conteúdo que estou tentando ensinar?", "Como meus alunos aprendem melhor as habilidades e o conteúdo?" e "Como posso ajudar meus alunos a aprenderem melhor?" –tradução livre dos autores–).

#### IV.1. DIÁLOGO SOCRÁTICO E DISCUSSÃO

Veja-se o caso do Diálogo Socrático. Mediante sua aplicação o professor visa estimular a reflexão e a compreensão de um tópico, ou mesmo o processo de solução de um problema, inserindo o aluno num ambiente em que terá de lidar com a incerteza da conclusão. Embora à primeira vista possa parecer estranho aos alunos, até então habituados a tomarem nota das respostas devolvidas a eventuais dúvidas, este método se caracteriza pela negação, sempre que possível, da figura do professor detentor da verdade a ser dita na sala de aula. Pelo contrário, preocupando-se menos em chegar a uma conclusão no que diz respeito ao conteúdo ministrado, o professor é questionador do que surge como afirmação, moldando e reformulando os resultados da conversação.

Quase que frequentemente essa prática gera um ambiente no qual os alunos terão de atuar perseguidos por uma sensação de insegurança, visto que a tomada de decisão e a colocação de suas posturas serão presenciadas pelo restante de seus colegas e pelo professor, sem que, como de costume, estejam amparados pelo “certo” ou pelo “errado”. Esta insegurança também pode ser verificada quando da opção pela Discussão. Embora identificados como métodos distintos, Diálogo Socrático e Discussão caminham em sintonia tal que muitas de suas características podem ser confundidas.

Ambos, em maior ou menor grau, primam pelo estímulo da capacidade reflexiva dos alunos; pela importância que atribuem à conversação no processo de ensino-aprendizagem; por, enfim, proporem a construção coletiva do conhecimento. Numa Discussão, também, não só o objetivo pode ser o auxílio na retenção de informações como a exposição dos alunos frente aos colegas pode contribuir para o desenvolvimento da tolerância e respeito às opiniões concorrentes.<sup>14</sup> Porém, por mais que o professor exerça o papel de um facilitador, que incentiva a interação mútua dos alunos entre si, a ele é atribuída, aí, certa autoridade no de-

<sup>14</sup> Além dessas vantagens, Wilkinson as situa em oposição às *lectures* afirmando que numa discussão exige-se mais dos estudantes do que mera absorção de conteúdo. Eles são levados a responder questões, defender posições, formular perguntas ou objeções mais rapidamente do que numa aula expositiva, cf. WILKINSON, James, “Varieties of Teaching”, em GULLETTE, Margaret Morganroth (ed.), *The Art and Craft of Teaching*, pp. 2 e 6.

envolvimento da atividade: tem a opção de participar enquanto expositor de sua opinião ou mesmo como esclarecedor de alguns fatos ou conceitos que, uma vez conhecidos pelos envolvidos, auxiliam-nos ao estruturarem seus argumentos e ao se manifestarem em público.<sup>15</sup> Quase sempre, ao contrário do Diálogo Socrático, é proposta tendo em vista um objetivo previamente definido. No caso em que se coloca um tópico em discussão, por exemplo, este objetivo pode ser a tirada de uma conclusão conjunta acerca do assunto em pauta.

Por um lado, tanto um método como outro podem ser escolhidos como alternativa às aulas expositivas. Mesmo sendo elas uma boa opção para a transmissão de muito conteúdo em pouco tempo, seu uso exaustivo por vezes não contribui para um aprendizado significativo do direito. Por outro lado, para o surgimento da Discussão ou do Diálogo Socrático é importante que os participantes tenham vivenciado uma experiência comum, seja conjuntamente ou não: por exemplo, a consciência de uma realidade ou de um problema, um filme assistido, a leitura de um texto, etc. Por esta segunda possibilidade percebemos que ambos também podem se configurar como a extensão da opção por outros métodos de ensino.

É o caso do Seminário, por exemplo.

#### IV.2. SEMINÁRIO

Se a intenção do professor é aprofundar um tópico já estudado, esclarecer alguns de seus pontos, ou mesmo familiarizar os alunos a um conteúdo ainda não transmitido; ou, ainda, aprimorar-lhes a leitura de textos complexos, optará por aplicar o Seminário de leitura problematizante, no qual a partir da leitura de um ou mais textos os alunos são instigados ao levantamento de questões ou problemas referentes a de-

<sup>15</sup> Um exemplo da aplicação de um “debate espontâneo” em sala de aula é trazido por Vernellia Randall, professora da University of Dayton School of Law: (i) ao entrar na sala, explica a estrutura da aula e seu papel na atividade; (ii) começa a aula com uma aula expositiva e termina a exposição com uma pergunta; (iii) nas primeiras aulas do semestre ela se exime de muita participação, mas à medida que as aulas vão passando e os estudantes vão se sentindo à vontade para participarem, ela se põe como uma participante do debate. Cf. HESS, Gerald F. e Steven FRIEDLAND, *Techniques for Teaching Law*, pp. 39-40.

terminado assunto, ou o Seminário de leitura interna, que restringe o foco da análise ao texto lido. Um e outro, no entanto, frequentemente exigem do aluno ou do grupo de alunos responsáveis que se preparem previamente à aula de apresentação do texto. Essa etapa é um momento propício ao aprimoramento da leitura mediante a identificação de sua estrutura argumentativa, teses e intenções do autor ao escrevê-lo.

Durante a aula marcada para a apresentação do texto, então, espera-se que o aluno ou o grupo responsável o exponha apenas retomando seus principais argumentos, teses, conclusões, etc., sem gastar muito tempo para isso. O propósito da apresentação é, além de reforçar a ideia de que todos os participantes estão amparados em uma mesma experiência comum, provocar o surgimento de questões ou discordâncias de interpretação e, assim, dar início à discussão. Nessa terceira fase do seminário de leitura, se assim podemos dizer, outras competências, habilidades e atitudes serão aprimoradas: os posicionamentos diversos denunciarão se o texto foi bem compreendido pelos participantes; estes, novamente, gerarão concordâncias e discordâncias ao exporem oralmente seus argumentos; saber ouvir, respeitar e contra-argumentar sobre as ideias concorrentes são posturas que também não estarão fora do jogo.

Outra modalidade de Seminário pauta a discussão sobre outra experiência vivenciada comumente pelos participantes. Ao invés da compreensão de um texto, o Seminário temático sugere que o aluno ou o grupo de alunos seja responsável pela apresentação de um dado assunto em sala de aula. Diferentemente da modalidade anterior, esta agora exige que os alunos, na etapa de preparação prévia, enfrentem o desafio de pesquisarem as informações que irão compor a exposição. Esta etapa pode demandar orientação mais próxima do professor, seja para a pesquisa ou para a composição da apresentação.

Avaliar a participação dos alunos em Seminários, no entanto, exige o acompanhamento de suas atuações em cada uma dessas fases, simultaneamente à consideração de que há objetivos a serem alcançados mediante a atividade em sua generalidade. Durante a preparação prévia para a apresentação de um texto complexo, por exemplo, o professor poderá observar, além da dedicação, os avanços paulatinos na prática da leitura: mediante fichamentos entregues ou em conversas periódicas combinadas em momentos anteriores à exposição. O esperado para a

apresentação oral também será pautado pelo entendimento do texto, além do entrosamento do grupo, do respeito ao tempo de apresentação, etc. Do mesmo modo a participação dos alunos na discussão posterior à exposição será marcada por algo mais que a capacidade de argumentar e contra-argumentar os posicionamentos concorrentes, de manejar as informações para uma aplicação válida ou de encontrar soluções possíveis às questões que ali tomarem lugar. Tudo isso agora orbitará a compreensão do texto inicialmente sugerido para o desencadeamento da atividade.

Três possíveis momentos para aplicação do Seminário, três momentos em que se revelam objetivos próprios desse método, mas que ao mesmo tempo compartilham muitas de suas características com o quadro conformativo de outros tantos.

#### IV.3. *PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)*

O PBL, ou Aprendizado Baseado em Problemas, também pode ser montado em três etapas. Num primeiro encontro, o professor expõe o problema jurídico que deverá ser solucionado pelos alunos e se certifica de que os alunos puderam compreender todas as suas nuances. Começa, então, o que entendemos ser o cerne do PBL: a pesquisa, por parte dos alunos, do assunto referente ao problema e a busca por uma solução válida juridicamente. Por fim, o desfecho da atividade é a apresentação da solução para o problema jurídico formulado pelo professor.

Ao expor o problema que dará início ao PBL, o professor poderá fazê-lo pelo menos de dois modos. Ou mediante a apresentação de um problema bem definido, ou inserindo-o numa narrativa de caso reveladora de certa conjuntura tecida sobre elementos reais. Entre um e outro, no entanto, ao professor seria conveniente se vivenciasse o problema antes de oferecê-lo em sala de aula. Agindo dessa maneira, subvencionaria o planejamento das aulas: mapeando futuras dificuldades, definindo as fontes de pesquisa a serem consultadas durante a atividade e enumerando as soluções cabíveis, facilitando, desse modo, sua orientação aos alunos.

De igual forma, esse planejamento contribuiria para a eleição dos critérios de avaliação que, preferencialmente, deverão ser informados

aos participantes antes de começarem a se organizar. O importante a se observar nesta etapa contudo, à escolha de um problema cujo grau de complexidade seja condizente ao nível de conhecimento geral dos alunos.

Embora nesse segundo momento do PBL os alunos estejam amparados pela orientação do professor no tocante ao tratamento das informações advindas da pesquisa necessária ao entendimento do problema, valendo-se de eventuais indicações de textos e outros materiais, a surpresa do ambiente possibilita-lhes a inclinação em direção à adoção de estratégias criativas quando se submetem à busca de uma solução juridicamente válida.

Os alunos serão avaliados pela maneira como lidaram com os obstáculos encontrados ao longo do percurso até a proposição de um possível resultado. Durante a orientação extraclasse, o professor debruça sua atenção ao modo como eles enfrentaram o problema; como o compreenderam; como utilizaram os meios de pesquisa; como se organizaram para alcançar a resolução. Já na sala de aula, quando da apresentação dos resultados, o que será observado é a qualidade da solução apresentada, a sua pertinência perante as circunstâncias do problema, eventualmente, a criatividade do aluno e, por fim, o embasamento jurídico que sustenta esta solução.

A Discussão proveniente da apresentação das soluções pelos alunos também pode ser considerada como um dos momentos da avaliação. O que será avaliado, nesse caso, é a adequação do caminho percorrido até a solução e os fundamentos que a sustentam.

#### **IV.4. MÉTODO DO CASO**

Além do PBL, outro método de ensino que também se baseia na leitura de casos é, como o próprio nome diz, o Método do Caso. Um e outro são aplicados visando, de alguma forma, ao aprimoramento do raciocínio jurídico dos alunos. Este último, no entanto, em decorrência de outros objetivos que lhes são peculiares, é aplicado principalmente em sala de aula.

Esse método de ensino tem como ponto de partida o estudo de um caso jurídico. A atividade é iniciada, portanto, com a apresentação de

uma decisão judicial ou de uma situação-problema real ou fictícia, narrada a partir de fatos e elementos jurídicos e não jurídicos. Diferentemente do PBL, em que o problema a ser solucionado já está evidente no caso lido, o Método do Caso requer que o aluno seja capaz de identificar, no emaranhado de fatos jurídicos e não jurídicos, o problema jurídico que deverá ser enfrentado pelo futuro profissional do direito.

Nesse método, a utilização do caso frequentemente é oferecida como complemento ao aprendizado de um dado conteúdo, ou seja, durante o estudo do tópico. Embora o caso possa reforçar o aprendizado dos conteúdos estudados, esse seria um objetivo secundário da aplicação do Método do Caso.

De fato, o auxílio na retenção de informações fica em segundo plano frente à preocupação com a identificação dos problemas jurídicos incertos na narrativa, familiarização com o vocabulário e a linguagem jurídicos, exame do raciocínio jurídico conformador da decisão, exame da estrutura argumentativa bem como da fundamentação jurídica. São propósitos cujo sucesso estaria à mercê da atitude do professor no decorrer da atividade: ao invés de simples transmissor dos princípios e teorias encontrados nos manuais dogmáticos, passa agora a orientar e a estimular os alunos a pensarem a aplicação das normas e princípios visando à compreensão dos conceitos e princípios ocultos nos casos<sup>16</sup> e à identificação de problemas jurídicos.

Os critérios de avaliação, portanto, poderiam bem recair sobre a capacidade do estudante em identificar e delimitar o problema jurídico construído pela narrativa do caso e, conseqüentemente, sobre a compreensão dos fatos e argumentos que revelam conflitos de interesses em jogo ou dos conceitos ali expostos. Ou, se a atividade estiver baseada numa decisão judicial, a avaliação recairá sobre a compreensão dos fundamentos legais que a justificam, argumentos e contra argumentos que a tecem. O aproveitamento do aluno poderá ser demonstrado, assim, mediante seu raciocínio jurídico submetido às exigências de uma prova escrita ou oral, a depender das habilidades a serem aprimoradas.

<sup>16</sup> GARNER, David D., "The Continuing Vitality of the Case Method in the Twenty-First Century", em *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2000, p. 318.

#### IV.5. *ROLE-PLAY*

Além dessas semelhanças, tanto o *Problem-Based Learning* como o Método do Caso podem fornecer o material necessário à aplicação do Debate e do *Role-play*. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando o professor perceber a polarização da discussão de um caso entre dois ou mais posicionamentos defendidos pelos participantes. Ao pretender aprofundar a discussão sobre determinado assunto, então, é possível a aplicação de um método de ensino que demande maior tempo de pesquisa e preparação para um enfrentamento em sala de aula. Além do mais, é imprescindível que o professor esclareça o funcionamento da atividade, dos seus objetivos, do seu papel, bem como os critérios da avaliação. No caso do *Role-play*, em especial, deixar claro os interesses de cada personagem pode contribuir e muito para que os participantes não se esquivem da proposta original.

O *Role-play* demanda preparação prévia, extraclasse, dos grupos concorrentes. O aprofundamento no tema mediante a pesquisa exige, a seu modo, a orientação docente fornecida nos Seminários ou no PBL. Esse acompanhamento visa também a auxiliar os grupos de alunos na preparação para o bom aproveitamento de seus desempenhos em sala de aula. Nessa segunda etapa, ambos os métodos incitam a competitividade, e por isso, invariavelmente, exigem que os grupos consigam identificar e compreender não só o problema que estão expostos, mas os diversos posicionamentos discutidos; ainda, deverão construir seus argumentos seja a partir do ataque sofrido, seja objetivando a destruição dos argumentos contrários. Tudo isso, além de concorrer para o aprimoramento da expressão oral dos envolvidos, poderá configurar parte do rol dos critérios de avaliação.

Um e outro são atividades coletivas, organizadas pelo professor. O que os diferencia, no entanto, gira em torno da participação dos alunos e do professor em cada uma delas: *enquanto no Role-play os alunos são obrigados a atuar adstritos a um papel, devendo conhecer previamente o sistema jurídico no qual se insere o personagem e também seus interesses*, no Debate os grupos de oposição são organizados cada um compostos por alunos que compartilham posicionamentos semelhantes, e pessoais, acerca do problema posto em evidência pela atividade. Neste caso, o professor

exerceria a função de mediador do encontro, controlando o tempo utilizado para a exposição dos argumentos e contra argumentos, chamando a atenção dos participantes para o respeito às regras anteriormente combinadas, etc.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre metodologia de ensino do Direito ainda é uma pauta em construção no Brasil. Apenas recentemente a questão do ensino jurídico começa a se afirmar como um tópico relevante de estudo no Direito, o que é sentido basicamente pelo aumento de publicações técnicas nesse sentido e de fóruns de discussão. Apesar do crescente interesse que assuntos relacionados à metodologia despertam hoje, é preciso apontar para a limitada pauta de debates, restrita aos métodos de ensino, ao relato de experiências concretas em sala de aula e à metodologia de pesquisa.

A proposta deste artigo foi sensibilizar o leitor sobre a importância de alguns novos métodos e da avaliação como uma ferramenta de ensino do Direito, destacando as funções que ela pode desempenhar na transmissão de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades pelos alunos.

Vimos que a avaliação, enquanto instrumento de ensino, é melhor praticada quando consideramos o método ao qual se relaciona. Isso porque cada método tem específicos objetivos pedagógicos e dita uma ordem bastante particular de trabalho com as fontes do direito, resultando em diferentes dinâmicas em sala de aula. Assim, a avaliação interage com o aprendizado do aluno, de forma que elementos como *feedback* e convergência da avaliação com a nota de ensino devem ser considerados na análise da metodologia de ensino jurídico.

Tal leitura instrumental da avaliação decorre da perspectiva de ensino do Direito adotada no artigo: o ensino participativo, que se vale de métodos participativos tais quais Método do Caso, Seminário de leitura, PBL, *Role-play* e Diálogo Socrático, todos esses estudados no texto. Com isso, sem menosprezar a importância dos métodos expositivos de ensino jurídico, o artigo desenvolveu o estudo da avaliação a partir do modelo participativo de aula nas Faculdades de Direito, uma tendência desafiadora no Brasil.

Com o artigo, esperamos que tanto os novos métodos quanto o elemento da avaliação sejam considerados pelos professores como mecanismo propositivo, suscitando reflexões e alternativas a problemas jurídicos concretos, algo instigante aos alunos que vai além da checagem de retenção de conteúdos.

## V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONE, Alison e Karen HINETT, “Diversifying Assessment and Developing Judgement in Legal Education”, em BURRIDGE, Roger e Karen HINETT (coord.), *Effective Learning & Teaching in Law*, London, Kogan Page, 2002, pp. 52-81.
- FERNANDES, Domingos, “Para uma teoria da avaliação formativa”, em *Revista Portuguesa de Educação*, nro. 19, v. 2, 2006, pp. 21-50.
- “Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens”, em *Estudos em Avaliação Educacional*, nro. 41, v. 19, set./dez. 2008, pp. 347-372.
- GARNER, David D., “The Continuing Vitality of the Case Method in the Twenty-First Century”, em *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2000, pp. 307-345.
- GHIRARDI, José Garcez (org.), *Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate*, São Paulo, Saraiva, 2009.
- HESS, Gerald F. e Steven FRIEDLAND (1999), *Techniques for Teaching Law*, Durham, North Carolina: Carolina Academic Press.
- LOWMAN, Joseph, *Dominando as técnicas de ensino*, São Paulo, Atlas, 2007.
- PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, tradução Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 1999.
- RAMAPRASAD, A., “On the Definition of Feedback”, em *Behavioural Science*, v. 28, 1983, pp. 4-13.

Fecha de recepción: 14-10-2011.

Fecha de aceptación: 23-7-2012.